

英語音声教育に関する一考察

— 日本人英語学習者にとってかくも「聴く」が困難なのは何故か —

On How to Teach English Listening Comprehension:
The Different Stances on Language between
Japanese and English Native Speakers

林 田 弘 美
Hiromi Hayashida

While the absolute number of Japanese studying English during junior and senior high schools is large, the percentage of the population who can listen to and comprehend English well is very small. Disappointment with this situation is often voiced by Japanese learners. What are the problems? What is to be done?

Much of English teaching in Japanese schools centers upon word based skills. As a result of this, in real life situations, many Japanese speakers of English find great difficulty in listening to even easy English that is fairly controlled and limited in terms of vocabulary and grammar.

No one will ever become fluent in English without more exposure to English spoken fluently at natural speed. English is a sentence based, sound first language, while Japanese is a word based, letter first language.

1. はじめに

日本人の英語力並びに日本の英語教育は依然として厳しい批判の的となっている。伝統的に英語は「読む」「書く」「話す」「聴く」の四領域に分けて考察されることが多く、いうまでもなくこれらは相互に密接に関連し合い、総合して初めて英語力の有無が問われるべきなのだが、相変わらずそして一層批判の的となっているのが「話す」「聴く」の領域である。

「話す」に関していえば、かなりの日本人が中学・高校と6年間も英語を学習しながら駅頭で英語圏の人に道を尋ねられたら思わず逃げ出したくなるという現状が残念ながらある。その最大の理由は外国人と接する機会が極めて少ないということである。人間は壁に向かって喋る訳にはゆかない。相手がいて初めて話ができるのであるが、その相手を得る機会が圧倒的に少なければ会話が上達しないのも当然といえば当然すぎる結果となる。勿論未熟でよいというのではないが、何故日本人英語学習者に「話す」ことを苦手とする者が多いのか、その理由は比較的明瞭である。

それに対して、「聴く」力の拙さはどうなのか。何年も英語を学んでいるのに、否、何年も英語を聞いているのに、なぜこんなに英語を聞き取るのに苦勞するのか。「話す」のと同様、外国人に始終接する機会に恵まれれば「聴く」ことも自然に上達するであろうことは疑い得ないが、ただ「話す」と少し異なり、生きた英語の教材は、TVのCNNのニュースを初めいくらかでも身近かにある。昔に比べ生の英語に耳で接する機会に随分恵まれるようになりながらも、それでも平均的英語学習者の「聴く」力が上昇したとは決していえないのが実情である。

本稿では、何故我々日本人はかくも「聴く」を苦手とするのか、この問題をその背景となる文化的土壌と共に考察し、今後の英語教育に役立てたいと思う。

2. 「聴く」を難しくする「発音の変化」

ところで、生の英語音声に接する度に発せられるのが「速い、速すぎる」という感想である。「速い」という形容詞こそ日本人英語学習者が「聴く」に関連して必ず用いる言葉である。「速い」に苦しめられているのである。本節では、聞き取りで何よりもネックとなる、この「速い」英語音声について考えてゆきたい。

2. 1. 「目で見るとなんてことはないのに、耳で聞くとわからない」

長年フランスで生活した哲学者森有正は、「読む」「書く」「話す」「聴く」の4つの領域の中では「聴く」が最も難しいという。ただ、彼の挙げる「聴く」の困難さの理由とは次の通りである。

書くことや読むことと違って、本当の会話には時間的制限がきびしく繰り返しは原則

的には不可能である。それでも話す方は自分の知っている限りの言い回しを組み合わせる外はないから、不十分でもとにかく話すことは、ある水準以上に言い回しを知っていれば可能であるが、聴く方は、フランス人と同じ程度に言い回しを知っており、またその組み合わせを知っていなければ不可能である。¹

森氏の見解は、一言でいえば、話し手と聞き手の表現能力の違いが「聴く」ことを困難にさせるということである。「話す」場合には、自らが知っている範囲の表現を組み合わせることにより、それがどんなに拙くともなにか言い表すことは可能であるが、相手の話を「聴く」場合はそんなに生易しいものではないというのだ。外国人である自分の持ち合わせの語彙並びにその組み合わせの量を遥かに凌いだネイティブスピーカーのフランス語を聞かされるはめになる。ところが「我々は相手の言うことの中で、我々の言いうることのできる部分しか即座には理解できない」² のであるからして、当然聞き取れないという事態が生じてしまう。故に「聴く」ことは「話す」ことよりも難しいとなるのだが、そのことから仮に「話す」ことには有益であっても「聴く」ことに関しては視聴覚教育はあまり有効なものではないと、懐疑的結論を下すのが森氏である。

以上はフランス語習得に最適の環境であるフランスに暮らしての森氏の見解であるが、その森氏にして「聴く」ことの困難さをここまで率直に語られてしまうと、日本という最適とは決して言い難い環境の中で英語を「聴く」ことにひたすら努力している多くの日本人英語学習者は、ますますもって「聴く」ことに絶望的にならざるをえなくなってしまう。

筆者の勤務する短大の英語科の学生たちは、テレビに写るパイリンガルのタレントに憧れるのも一因か、よく「ぺらぺら話せるようになりたい」と言う。その様な学生達にとっては「聴く」ことよりも「話す」ことの方に一層魅力と難しさを感じるようだが、彼女達にとっても「聴く」ことが苦手な現実は変わることがない。彼女達も含め日本人の英語学習者の多くが苦しめられている「聴く」は、はたして森氏の述べる様に、自分と相手（ネイティブスピーカー）との表現量の差にのみ起因するものであろうか。もっと他にも理由があるのではないだろうか。

下記に引用するのは、筆者が本務校（埼玉女子短期大学）で担当する『英語学』の授業で課したレポート（題は「私の受けた英語教育」、「私の国際交流の体験」、「『イデオロギーとしての英会話』を読んで」から一つ選択）の中から選んだものである。高校2年の時にニュージーランドでホームステイした経験を綴った学生のレポートに示唆に富む発言

があった。³

ステイ1日目の夜。ホストファーザーが私にあることを聞いた。しかし、私は何回言ってももらっても、彼の言っていることが理解できなかった。そんな私を見て彼は言ったことを紙に書きつづった。私はそれを見て、こんなことを聞いていたのかと思った。彼は「ニュージーランドでは何をしたいか。」と聞いていたのである。こんな文は目で見ればなんてことはないのに、耳で聞くと何故わからないのだらうと思いショックを受けた。

この学生が聞き取れないのは明らかに森氏の場合と性質を異にするものである。即ち、自分と相手との語彙及びその組み合わせの量の差のために聞き取れなかったのではなく、彼女自身の言葉にもあるように、「目で見ればなんてことはないのに、耳で聞くとわからない」のであった。

目で見れば、つまり文字で読めば分るが耳で聞くと理解できない。そこに用いられている表現はすべて馴染みのものであるのに、それにも拘らず相手の発言が「音的」に聞き取れないという状況がそこにある。このようなケースが「聴く」の問題に含まれているならば、森氏のように視聴覚教育は聴解力向上に余り有効なものではないと簡単に切り捨てる訳にはゆかなくなるのではないだろうか。事実この学生のケースは多くの日本人英語学習者が直面している問題と思われ、それゆえ必要なのは視聴覚教育を無効とするのではなく、その内容の改善である。

森氏の場合は、長年外国にいてもどれだけ外国語習得が難しいものかの一つの例であり、特に「聴く」という一面に関しても様々なレベルでの困難さがあることを示唆している。ただ、極めて不利な環境の中で勉強する多くの日本人英語学習者が経験する「聴く」ことの困難さは、森氏の吐露するレベルでの困難さではなく、むしろ先の学生の場合であろう。或る時、生の英語に接し理解しようとする。聞き取れない。愕然とする。そして改めて思うこととなる。一体全体自分は何年英語を勉強してきたのか。文字を与えられその文字を目で読めばなんでもないのに、音声のみを聞かされると聞き取れない。そして早急に下された結論は、日本の英語教育がすべて悪いのだ、やはり英語を学ぶには英語の本場に行くしかない、である。勿論本場に行けるならそれにこしたことはないが（仮に本場に行っても、いずれは森氏の直面した困難さに直面することになるのだが）、誰もがその様な外国

語学習に恵まれた環境に身を置ける訳ではない。それでは外国語学習をあきらめた方がいいということになるのだろうか。それも一つの考え方かもしれないが、教育というからには適切な方法にのっとればある程度上達する様な、そういう方法論があってしかるべきではないだろうか。「聴く」力が今よりももう少し身に付く法がはたしてあるのか。視聴覚教育をもう少し改善する方法はないものか。

2. 2. 「どっからどこまで一文なのかつかめなかった」

「聴く」の問題を考えるには先の学生の嘆きが出発点となるべきであろう。目で読めば易しいなんでもない文が聞き取れないという嘆きである。それならば、目で読めば理解できるような簡単な文が「音」で聞かされると何故理解できなくなるのか、この疑問が突き付けられることになるが、次に引用する同じく「英語学」受講生二人のレポートは従来の音声教育の問題点がどこにあったかをはからずもさらけだしてくれた。

短大に入学して英会話の授業を受けて初めてわかったこととして第一に発音です…。しかし中学校や高校の先生ではそうはいきません。確かに英語をきれいに話していると思いますが、やっぱりネイティブスピーカーとは何かが違うんです。会話する時の発音と単語を教えていただいた時の発音。もちろん一緒のものもたくさんありますが、単語と単語をつなげて会話するときの発音が変わるものもたくさんあります。ですから、ネイティブスピーカーや外国の方と話しをする機会をもっと増やすべきだと思います。

中学校の時、授業で外国人の先生の話を聞いて、何を話しているのか全然分からなかった。少しは英語の授業が役に立つかなとおもっていたが考えが甘かった。日本人の先生のようにひとつひとつの単語をはっきりと言わないのでどっからどこまでが一文なのかつかめなかったような記憶がある。授業でこれくらいの速さなので、外国に行けばこの何倍の速さにもなるのであろう。

短大で初めてネイティブスピーカーに教わった学生は、「会話する時の発音と単語を教えていただいた時の発音」が異なることに気が付いた。つまり「単語を教えていただいた時の発音」と「単語と単語をつなげての発音」が異なることに気付いたのである。「単語

を教えていただいた時の発音」とは日本人英語教師の発音であり、「会話する時の発音」はネイティブスピーカーの発音を指す。「何かが違う」と困惑した学生は「何が違う」とまでは分析し得ていないが、それは「発音の変化」の有無である。「発音の変化」を受ける前の「単語を教えていただいた時の発音」と「発音の変化」を受けた後の「単語と単語をつなげての」「会話する時の発音」の違いである。日本人英語教師の発音はきれいであるが「発音の変化」がなく、一方ネイティブスピーカーの発音には「発音の変化」がみられたということである。

もう一人の学生が感じた日本人教師とネイティブスピーカーの相違も、前者は「ひとつひとつの単語をはっきりと言う」であり、後者は「どこからどこまでが一文なのかつかめない」である。日本人教師は単語と単語の間の切れ目が明確であるが、ネイティブスピーカーの場合は単語の集まりというよりむしろ一続きの音の連鎖であったということであり、学生にとっては、わけのわからない、切れ目のない連続した音声の流れ去ったという印象を持つこととなったのであろう。

この二人の学生が共に聞き取りで感じたこと、即ち、自然な速度で話される英語の音声は連続体であること、しかも「発音の変化」を受けた一続きの音の連続体であること、このことこそ生の英語音声に接した時に多くの日本人に「速い、速すぎる」と呟かせる原因となるものである。

引用した三人の学生に共通する、「発音の変化」を受けた後の自然な英語の発音が平均的な日本人英語学習者にいかに聞き取りづらいものかを確認すべく、英語専攻の学生を対象に調査してみた。本務校の1997年度2年次生31名を対象とし、次の5問をディクテーションさせてみた。⁴

- (1) Couldn't you just ask her ?
- (2) He shouldn't have done that.
- (3) All of us were waiting.
- (4) Did you hear that ?
- (5) It's none of your business.

中学一年から英語学習を始めたとして短大2年まで少なくとも7年間以上英語に接しているはずの31名の学生であるが、馴染みのない単語・表現が殆ど無いと思われる5問で

あるにも拘らず、全問正解者は皆無であった。「発音の変化」を受けた自然の速度で発せられる音声に大半の学生が戸惑いを感じた様である。

「単語と単語をつなげて発音する」時の「発音の変化」の面で、問1の中で特に聞き取りづらいと予想されるのはask/herの部分であるが、31名中この箇所が正確に聞き取れたのは僅か3人に過ぎなかった。以下に31名の回答を記す。

- 1 Could you just ask her ?
- 2 Could you just ask her ?
- 3 Could you how ask her ?
- 4 Could you there asker ?
- 5 Could you Asuka
- 6 Could you that's ask ?
- 7 Could you ask
- 8 Could you ask
- 9 Could you ask the
- 10 Could you ask the answer?
- 11 Could you just a star ?
- 12 Could you aster ?
- 13 Could you the aster ?
- 14 Could you aster ?
- 15 Couldn't just outer ?
- 16 Could you after
- 17 Could you star
- 18 Could you caster ?
- 19 Could you actor
- 20 Could you the answer ?
- 21 Could you just master ?
- 22 Could you just an answer
- 23 Could you just truster ?
- 24 Could you a dizaster ?

- 25 C o u l d y o u t h i n k ?
 26 C o u l d y o u j u s t
 27 C o u l d y o u j u s t
 28 C o u l d y o u j u s t
 29 C o u l d y o u t h e
 30 C o u l d y o u t h e
 31 C o u l d y o u

この箇所がもし [ɑ:sk] [hər] という風に「ひとつひとつの単語をはっきりと」発音されれば聞き取れない学生を探す方が難しかったであろう。ところが [ɑ:skə] の音声の流れてきたため、多くの学生は「何回言ってもらっても理解出来なかった」となるのであった。

問2は shouldn't/have と done/that の2箇所に「発音の変化」があり、それだけに5題中最も難しく学生に感じられたのは、予想通りこの問2であった。この問2も単語を一語ずつ区切りながら [ʃudnt] [hæv] [dʌn] [ðæt] 発音されたのなら、恐らくはどの学生も聞き取ることが出来たと思われるが、自然な速度での音声を聞かされた学生の中で、この箇所の正解者はたった一人であった。31名の回答例を下記に記す。なお、heをyouに聞き間違えているものの、問題となる2箇所を正しく聞き取った唯一の回答者は短大1年次後期に6ヶ月間アメリカ留学をした学生であった。

- 1 Y o u s h o u l d n ' t h a v e d o n e t h a t
 2 H e s h o u l d n ' t m a d
 3 H e s h o u l d n o t
 4 H e s h o u l d y o u k o n o w m a n
 5 I t s h o u l d t h a t m a n
 6 I t s h o u l d t h a t
 7 I t s h o u l d k n o w m a n
 8 W e s h o u l d
 9 I s s h e d o n e n o t

- | | | | | | |
|----|-----------|---------|---------|-----------------|-------|
| 10 | | s h e | n o | d o n e | |
| 11 | I f | s h e | | d o n e | |
| 12 | I s | s h e | | a m a d o n n a | |
| 13 | I s | s h e | k n o w | t h a t | m a n |
| 14 | I f | s h e | k n o w | t h e | m a n |
| 15 | I s n' t | h e | | a | m a n |
| 16 | I s | s h e | | | m a n |
| 17 | I s | s h e | | | |
| 18 | I s | s h e | | | |
| 19 | I t' s | s u r e | | o r | n o t |
| 20 | I f | s u r e | | t h a t | m a n |
| 21 | I | w i s h | | | m a n |
| 22 | D i d | y o u | | t h a t | m a n |
| 23 | W o u l d | y o u | | t h e | m a n |
| 24 | Y o u | s e e | n o | t h a t | n o w |
| 25 | | | | | m a n |
| 26 | | | | t h a t | |
| 27 | 白紙 | | | | |
| 28 | 白紙 | | | | |
| 29 | 白紙 | | | | |
| 30 | 白紙 | | | | |
| 31 | 白紙 | | | | |

「発音の変化」のある二箇所では、[ʃudnt] [hæv] が [ʃudnꞵnə] へ、そして [dʌn] [ðæt] が [dənꞵnət] と変化して聞こえるために聞き取れないのである。

問1・2の31名の回答例が示す様に、これほどまでも聞き取れないのが現状である。問3・4・5も決して易しくはなかった様であり、問4にかろうじて一名正解者がいるのみであった。

明治時代のように海外からの情報・知識を獲得すべく英文の文献に目を通すことが英語

学習の大義名分であったころは音声の問題を無視しても許された。しかしながら現在の様に好むと好まざるとにかかわらず音声を用いてのコミュニケーションを余儀無くされる時代においては、発音を聞き取る力が不可欠となる。しかもやっかいなことに実際の場で耳にするのが殆ど「発音の変化」を経た後の音声となれば、その面の教育をなおざりにすることは許されないであろう。

英語学習者の多くは中学・高校で日本人英語教師から「単語をひとつひとつはっきり」発音する教育を受けてきている。ところが実際の会話においては、単語の前後に切れ目を置いたかのようにゆっくり発音されることは余りなく、聞こえてくるのは「発音の変化」を経た音声であるが、その「発音の変化」の存在さえ知らない学習者もいる。そしてただ「速い、速すぎる」と嘆くことしきりである。また知識としては知っていても聞き取れない人が多い。ここで素朴な疑問が生じる。「発音の変化」を経た後の音声が自然な速度の音声であり、生の英語とはこの速度の音声を意味するのであるならば、できるだけ早い段階でその音声に慣らす必要がありはしないかということである。早い段階、の中には最初からという可能性も含む。喩ていうならば、我々は「楷書」から入門しているのである。ところがあにはからんや実際の場では殆ど「草書」しか用いられないとする。「楷書」しか学んでいない者には「草書」はなかなか読み取れない。漢字の場合はまだしも「読む」も「書く」も「楷書」から学び、次の段階として「草書」に進むのが適切な学び方かもしれないが、英語の音声の場合は果たしてそれでいいのか疑問である。

「楷書」的に発音を教わり過ぎることの弊害に関連してスペリングの問題が挙げられる。我々は学校の授業で一つの単語の発音・スペリング・意味をセットにして教わる。言い換えれば、すべて単語単位で発音・スペリング・意味を学習していく。スペリングは一語だけで単独で用いられても文中の一単位として用いられても変わることはないが、発音は「発音の変化」を経る前と後とは同じではないのである。しかも意味の理解にスペリングの確認のプロセスを経るのが、次節でも触れることになるが、平均的日本人学習者の理解の仕方であろう。「発音の変化」の後の音声を聞かせられても単独で用いられる時の発音しか学習していない者にとって聞き取りは難しく、聞き取りが難しいとスペリングを頭に浮かべることも適わず、スペリングが浮かばないと意味が把握できないということになる。発音・スペリング・意味とセットで頭にたたきこんでいるだけに、いつも単語を一語一語把握しようとするが、実際の音声は「発音の変化」を受けた後の音声であるために早や第一段階で躓いてしまう。各語が聞き取れないとスペリングは勿論頭に出て来ず、当然意味

が理解出来ない訳である。もし発音の聞き取りという最初の段階を省くことが可能ならば、つまり各単語のスペリングを目で見る段階から始めることが出来るならば意味は直ぐに分り理解は容易なものである。「目で見ればなんてことはないのに、耳で聞くとわからない」のはこの様な理由による。

漢字はもともと字をみれば意味が分る表意文字である。そのためどうしても我々は文字に相当するスペリングを確認して意味解釈をしたくなる傾向がある。加えてそのスペリングなるものは発音と掛け離れているのが英語という言語の持味なのである。「発音の変化」を受けていない場合でも英語のスペリングが発音を忠実に反映したものでないことはつとに有名であるが、「発音の変化」が加われば一層発音とスペリングのかいりは大きくなる。音声の重要性を無理に言い聞かせ、その結果が「発音の変化」を受ける前の発音、いわば辞書項目としての単語の発音であり、その発音をせさせと教育してきたにすぎない。

活字で読めば殆ど意味が分る。しかも簡単に意味が分るのに、自然な速度で発音されると理解が困難になる。そしてその様な人が少なくないのであれば教育を変えざるを得ないはずである。できるだけ早い段階から自然な速度での音声教育がなされるべきであろう。

3. 欧米語と著しく異なる日本語

「目で見ればなんてことはないのに、耳で聞くとわからない」という日本人の英語学習者にとって難問となる「聴く」は、先の学生のレポートに記されている様に、一つには「日本人の先生はひとつひとつの単語をはっきりと言う」ためであり、それが実際場で発音される「単語と単語をつなげての発音」を聞き取れなくするからである。直接的な原因はここにあると思われるが、ただこの様に言ってしまうと、またしても中学・高校での日本人英語教師によって行われる学校英語教育にすべての問題ありとなってしまう。果たして学校教育にすべての責任があるのだろうか。もしそうだとすると、何故そのような音声教育になってしまったのかという課題は依然として残る。

よく世間また教育界では、外国語教育（特に英語教育）の問題だけが取り沙汰されるが、今考え直さなければならないのは、日本の言語教育そのものではないだろうか。言語教育は母国語教育（日本語）と外国語教育（この場合は英語）に分かれるが、いずれの場合もその国の言語風土に即した教育がなされて来たはずである。日本は「目で見ればなんてことはない」言語風土であったのであり、また「ひとつひとつの単語をはっきりと言う」言

語風土だったのである。それはなにも英語の場合のみにいえるのではなく、もともと母国語の日本語においてそうであったということである。そして母国語にそのような土壌があったからこそ外国語教育も同じ傾向をもったという方がむしろ正確であろう。ところが国際的なコミュニケーションの頻繁な時代に突入したため、そのような土壌が特に英語教育において実情に合わなくなったということに尽きよう。

本節では、日本語の言語的特質を欧米語と比較しながら考察してみたい。

3. 1. 「語」主体の日本語と「文」主体の欧米語

森有正は「感覚的」な日本語と「判断的」なヨーロッパ語を論ずるにあたってその違いを「語」中心か「文」中心かにおいている。

日本語は「語」、ことに体言が中心になっている「ことば」であるように思われる。俳句のようなものが体言で終止しているのが多いのもそういうことばの性質から出ているのであろう。ところがヨーロッパ語、たとえばフランス語になると、「ことば」の主体は明らかに一つの完結した文に認められる。⁵

単に英語教育において偶然間違っただけで単語中心に音声教育がなされたというのではなく、日本語そのものに「語」中心の発想があるならば、日本の外国語教育にもそれが「干渉」してしまったというべきであろう。ある命題を表すのに、「語」が単位をなしており、欧米語の様に「文」が最小の単位という思想が我々にははなはだ稀薄だということである。

「語」が何よりも重要な位置を占め、各「語」が確実に理解出来さえすれば幾つかの「語」の集合体としての「文」は自動的に理解し得るというのが日本語の考え方である。しかしながらこの考え方は、欧米語における命題はまず「文」でもって表現されるものであり、「文」がさらに「語」に分割され得るとする考え方とは根本的に異なるものである。この「語」中心か「文」中心かというのは、現実の把握の異なりにも繋がることとなり、実は森有正の焦点は語学教育よりは「経験」の異質性の方にあるのだが、その問題は本稿の範囲を超えるので指摘するにとどめたい。

森氏と同様、「語」主体の日本語で育ち、外国暮らし中で「文」主体の欧米語の異質性に否応なく気付かされたのはフランス文学者蓮見重彦である。森氏と同じくフランス滞在経験があり、またフランス女性と結婚した蓮見氏は、自分の子供が詩を朗読するのを聞か

されてその時改めてフランス語がどういう言語かを体験的に知らされるのである。幼稚園に通い初めて二カ月、夕食時に突然子供は幼稚園で覚えた詩を両親の前で暗唱してみせたのである。子供の詩の朗読から父親・蓮見氏はフランス語がどんな言語なのかを体で知らされたのであった。

言葉は、単語に還元されることなく、一連のスピーチ、すなわちディスクールとして憶えこまれているということなのだ。(二段省略)

こうして言葉は、意味の異った単語の連鎖というより、一息の、動作を伴ったリズムとして体得される、いわば、生きられた一つの構文として子供たちの中に浸透してゆくのである。そして、ここで暗記される詩が、いささかも文学的ではないこと、つまり、大人だけがわかる文語体ではなく、また子供向きの捏造された幼児語でもなく、そのまま日常語として通用しうるものである点は、わが国の小学校における文章の朗読が、かりに口語調として想定された文体で書かれた文章であっても、いわゆる朗読調になってしまうことを思いあわせると、きわめて興味深い。⁶

「一連のスピーチ」が言葉であるというのは、「語」主体ではなく「文」主体という森氏と全く同一の見解である。次も蓮見重彦からの引用である。

そもそもフランス語とは、そしてあらゆるインド＝ヨーロッパ語系の言葉がそうであろうが、まず単語があり、それがしかるべき品詞に分類されて、その分類に従って文章を構成するという過程を介して理解すべきものではなく、実際に言説として、つまり英語ならスピーチとして、フランス語ならディスクールとして言表された命題を一つの言葉のつらなり、一連の音のかたちで聞きとることからすべてがはじまるというべきだろう。そのとき、単語と呼ばれるものはほとんど存在しておらず、異なる機能によって分節化されうる単位として識別され、品詞の分類も、意味の決定も、言説の構文が反映している論理の秩序＝語順に従属するものであろう。人が口にするのは、幾つかの品詞でも単語でもなく、命題＝節としてある一つの言説なのである。⁷

日本語を母国語とする蓮見氏が英語と同じくインド＝ヨーロッパ語系のフランス語に深くかかわった時に体得したのは、言語は「一連のスピーチ」であり、「単語とよばれるも

のはほとんど存在しておらず」の発見であった。命題を表す「文」の中で機能して初めて存在が認められるのが欧米語における「語」なのであるが、いわば初めに単語ありきの様に対照的に「語」の存在が認められているのが日本語の世界である。「語」と「文」の力関係が日本語と欧米語では全く逆の関係となる。

しかしながら、言語は「一連のスピーチ」とみなす欧米語的見解が意味するのは、単に「文」主体云々だけでなく、それ以上に重要な視点がそこに含まれている。それは言語は何よりも音声表現であるということである。音声表現であるからこそ上記の引用中の「一つの言葉のつらなり、一連の音のかたちで聞きとる」ことが必須となる。ところが「文」を離れては「存在しないはずの単語」を聞きとろうとし、また聞く教育をしているのが日本語の英語教育の実態である。それは日本語が「文」主体ではなく「語」主体であり、なおかつ言語は音声であるという認識が我々に稀薄なためである。換言すれば、日本語を「一連の音のかたち」として把えることがないために、日本の外国語教育においてもそのような教育がなされることがないということである。日本人英語学習者が「目で見ればなんてことはないのに、耳で聞くとわからない」のは、この様な日本語と欧米語それぞれに存する本質的な差異に因るものである。

3. 2. 視覚的な日本語

桂離宮御苑の美を論じながら建築家ブルーノ・タウトは、「このような美は、いわば眼を思考の変圧器とするのである。眼は見ながら、思考するのである」⁸と述べる。「見ながら思考する」日本人は建築・庭園のみならず、言語観も「見ながら思考する」のではないだろうか。

これまで日本文化は言語的には二度外国文化を輸入している。漢字と英語である。それが日本語を豊かにしたのは否定し得ないが、ただ言語の輸入において必ずつきまとうのは「音」を消して輸入されるということである。中国語の漢字には四声があり、音の違いにより意味が異なるのだが、輸入された時点において音声を失い、そのため「字」を見ないと意味が分かりづらいのが今日現在もふくめて日本語の実情である。同音異義がその際たる例だが、紙に書いてもらって初めて意味が分かるのである。英語を「聴く」時の感想、即ち「目で見ればなんてことはないのに、耳で聞くとわからない」という想いは、もともと日本語そのものにそのような傾向があったのである。また明治時代盛んだった西欧の翻訳文学もやはり「音」は翻訳しようがなかった。そして原文に影響された「翻訳調文章」

なるものは伝統的な日本語文章以上に「朗読」に向かない、つまり「耳」で聞くに適さない文章を流布させる結果になった。日本語を豊かにしたはずの漢字と英語の「輸入」は、実は日本語を「耳」から一層遠ざけることになってしまい、音声面では日本語を貧しくしたともいえる。日本語が「音」を失ったのは、勿論外国語の輸入がその因のすべてではなく、時代の趨勢であることも否めない。印刷文化の繁栄により、記憶・記録の手段に過ぎなかった文字が西欧でもより大きな位置を占めるようになってきた。それでも、仮に文学に絞っていえば、西欧では詩はやはり耳で聴くものであり、それだけに目で読む小説が詩よりも一段低く見られる状況は今も変わらない。それに対して日本では、目で読む小説が西欧社会よりも高い評価を与えられており、また詩は目で読むものではなく声に出して読まれ耳で聴くものだと認識する日本人がはたしてどれだけいるのか疑問である。

言葉の感覚が鋭いといわれる小説家でありまた名エッセイストの渡辺淳一は、登場人物の名前を選ぶ際に音的響きと共に目で見た印象も考慮するという。「礼子」をレイコと発音するかレエコと発音するかで印象が大分異なり、前者は処女で後者は子供が2～3人いる感じだと述べる音声面の言及もあるが、視覚的考慮を重要視するという。

女の名前は発音としては、案外かぎられているので、あとはすべて字で勝負するということになる。

これも作家の好みの問題だが、僕は女主人公の場合、つい、二字より三字にしたいくなる。

これは別に、原稿用紙のマス目を早くうずめるためではない。三字のほうが字の変化が豊富だし、さまになりそうな気がするのである。⁹

名前を決めるのに見た目の「字で勝負する」渡辺氏は、また別のエッセイ「美人病」の中で「字面」という言葉を用いている。

さまになる病気というのは、まだ他にもある。

たとえば若い女性の場合、低血圧と貧血など、その最たるものである。（中略）

他に胃下垂というのもある。これだと痩せぎすの女のイメージにはなるが、お腹がへこんで、竹久夢二描く女を、胴長にした感じになる。それに胃下垂という字面がよろしくない。¹⁰

美人がさまになる病は貧血、低血圧、不整脈と挙げた後、他に胃下垂もあると述べながら、ただこの胃下垂は美人の病として似合わないと言渡辺氏は主張する。その理由は「字面」、つまり見た目の印象なのである。「字面」に引かれて考える・書く作家の存在は、「字面」で読む・考える読者の存在を示唆することになる。

「字面」が無視し難い日本の風土において、英語教育のみをやみくもに「音声」と叫んでも、長い間の習慣、しかも言語教育の範囲を超えた文化的土壌そのものが変わらなければ仕方がないことだと思われる。国際化時代に入り、声を使い耳を使つての口頭によるコミュニケーションの必要性を誰もが感じているし、認めていても、眼でみる・眼で感じる・眼で考える、この日本人に深く染み付いた習慣はそう短期間に変わるものではない。そしてなおやっかいなことは、目が発達することは耳が衰えることにつながるということである。民族音楽研究家の小泉文夫は、日本語の音の数は減少しつつあることを指摘する。例えば、鼻濁音がなくなり、また〔b〕〔m〕〔p〕の唇音が曖昧になっているという。さらに対談で次の様に述べる。

小泉 音をちゃんと区別しないとコミュニケーションができないということが非常に重要な点なんですけれども、そうしなくても通じちゃうところが日本的特色ですね。

山崎 やっぱこれは、日本人はインターナショナルな性格がなくて、お互いの間になんでも通じてしまうことと関係があるんでしょうかね。

小泉 通じてしまえばそれでいいということですね。自分の思っていることを正確に相手に伝えることに、あまり努力しない。

山崎 伝える努力はしない。伝わっていると思っている。

小泉 空白でも意味があるから、いわないでも意味が通じていると思っちゃうんですね。空白はあくまでも空白だというふうに思わない。黙っていても通じているはずだと思っていますから、それは甘えもあるんですね。

山崎 ありますね。それは私は、社交性の欠如と関係があると思う。ですから、音の記憶力というのが、日本人はどうも弱いような気がする。たとえばわれわれ自身、外国に行って経験することですけれども、人の名前を口でいわれても覚えられない。早く名刺を見せてくれといたくなる。西洋人や中国人は音を聴いて、そのまま覚えますね。¹¹

「音の区別をしない」日本の風土とは「音の区別をしない」でも通じ合う風土を意味する。「黙っていても通じているはず」の風土であり、そのため「音声」に重きが置かれることがない。「音声」を伴わなくしてもコミュニケーションが可能とされてしまう世界なのである。「音の区別をしない」ために、つまりその必要性がないために、「耳」の聞き分ける力も記憶力も衰えてくるのは必然となる。それに対して欧米社会は、「空白でも意味がある」価値観を持つ日本的土壌と対照的に、ひたすら音声言語、「話し言葉」の世界である。この点について外山滋比古は次の様に述べる。

われわれに比べて欧米人は話し言葉を重視する。講義とか講演がほとんどそのままの形で高度の学術書として通用するというのはそのひとつの例にすぎない。それに対してわれわれは話されたものよりも書かれたものに価値ありと考える傾向がつよい。したがって、プラトンのように、生きた人間のふれ合いから生ずる言葉、問いと答との間に交わされる生きた言葉の対話こそ哲学の唯一の方法であり、書かれた言葉は生きた言葉の影にすぎず、せいぜい記憶の代用でしかないというような考えに接すると衝撃を覚えるのである。¹²

日本人には「生きた言葉」のやりとりが重んぜられることなく、それ故に音声言語が発達することがなかった訳である。それでは何故「黙っていても通じているはずだと思っている」のか、即ち何故言葉で「対話」する伝統が生まれ得ないのかという疑問に突き当たるが、それは人と人の関係が欧米と日本では根本的に違うというしかない。「問い」と「答」で向き合う関係、対立する関係が日本では成立していないということである。「対話」不在の日本の人間関係がいかなるものか、森有正はそれを「私的二項関係」とも「二人称関係」とも名付けるが、次の様に説明する。

自分は一人称であると考えがちであるが、本当はそう考えるに先だって自分を相手(二人称)にとっての二人称であると考えているのである。(中略)

自分をたえず相手によって見られているものとして意識し(つまり相手にとっての二人称として)、相手もまたそういう自分にとっての二人称であることを意識している。それは丁度、二枚の鏡を向かい合わせに立てたようなもので、どこまでも限りなく相互に映し合うのである。その場合、二項(二つの二人称)は、必ず上下の関係で

並んでいる。君－臣、親－子、師－弟、先輩－後輩など、そしてこの上下関係は既成社会のそれなのである。¹³

「私」が「汝」の中に組み込まれているような、つまり「私」と「汝」が対立していない状況においては、「問い」と「答」から成る「対話」は成立しないし、それ以前に「対話」が必要とされない。森氏はこの「私的二項関係」の特徴として「親密性・相互嵌入性」「垂直性」¹⁴の二つを挙げるが、まさにこの二つの性格こそ個と個の対立を生じさせなくし、その結果「対話」を成立させなくするものである。

そして「対話」不在の風土において言語は音声面が置き去りにされてしまった。それは「話し言葉」の存在が不確かということにもつながり、当然日本においてかつて「話し言葉」の教育がなされたことは恐らく無いと思われる。これに関連して蓮見重彦はこう考える。

日本語には「口語」と「文語」の二つの文法が存在すると思われているが、実際には、「口語」とは「話し言葉」の体系とは本質的に異った何ものかであり、最終的には「読みかた」と「書きかた」の問題なのであって、だからいわゆる「文語」も「口語」も書かれた字に従属するという共通の性格をそなえているのではないかと予想させる....日本語における「話し言葉」とはおそらく「文語」とも「口語」とも違う第三の体系をかたちづくっていながら、まだその構造は描写されることも分析されることもなく、したがっていかなる制度的な場で教育されることもない、というのが現状ではないか。¹⁵

よくいわれる「口語」という言葉も実は「書き言葉」に属するものであり、日本社会では「話し言葉」が西欧社会の様には市民権を得ていないことを蓮見氏は指摘する。市民権も無いのに「話し言葉」の教育がなされる事はなく、母国語においてその様な風土にあるのに外国語教育だからといって急に「話す」「聴く」の教育を実施しようとしてうまくいくわけがない。母国語教育と外国語教育は全く掛け離れたものであるはずがない。

「音声言語」の場合は音と意味が直接結び付くのであり、文字はあくまで意味と結び付いた音を記録に残すものとして存在するに過ぎない。ところが「視覚的言語」の場合は文字と意味が結び付くことになり、副次的に音が介在することとなる。副次的とここでいっ

たのは、文字が意味を示しているのであり、ただ「この文字はどういうふうに読むの」という時に音が役割を担うことになる。日本語は後者の「視覚的言語」であるが、その日本語を母国語とする者にとって英語学習における綴りの存在の大きさは意識している以上に大きいものである。文字と意味が往々にして直結する日本語の特質のため、日本語母国語話者が欧米語を学習する際にやはり文字へ必要以上に大きな役割を与えようとしがちなのは致し方ないのかもしれない。

「音声言語」の音声を思い出すのに文字から入ってゆこうとし、しかもその文字（綴り）を身体で思い出そうとした一つのエピソードは、日本語母国語話者に共通する象徴的なものではないだろうか。蓮見重彦氏のフランス人の奥さんは大学でフランス語を教えていた時にどうしても解せない状況に出会った。フランス語でゲームをやっていたのだが、記憶が曖昧な文句を思い出そうと女子大生達がふとする仕種に困惑したのである。女子大生達は盛んに指でなぞるようにしていたという。その仕種の意味するところの説明を求められた蓮見氏は次のように答える。

想像してみるに、きみの学生たちは、多分そうした指さきの動きで伝えるべき文章の単語の綴りをなぞり、それを発音と結びつけていたのだろう。たとえばやや複雑な計算を暗算でやらなければならないときなど、よくそんなふうにするじゃあないか。ぼくたちは、うっかり忘れてしまった漢字の一つを思い出そうとするときなど、見えてはいない文字の形態をそれとなくなぞりながら、何とか視覚的記憶を筆さきにおびき寄せようとする。彼女たちも、そうした儀式をそれぞれ孤独に演じていたわけだ。どうしても憶えていなければならない文章の音声のつらなりを、文字の綴りを宙に描く指の動きによって活性化させていたのに違いない。¹⁶

このような日本人の夫の説明はフランス人の妻を益々困惑させてしまった様だ。

何ですって。あの手の動きが言葉を支えていたんだとあなたは仰言るの。単語の綴りをなぞりながら、それを発音と結びつけていたんですって。それが、一種の記憶術だなんて、とても信じることはできない。指さきを膝がしらや宙で揺りうごかしているうちに、見えてはいない文字が浮かびあがってくる。それこそ、魔術よ。どうしてそんなことが可能なのかしら。¹⁷

「手の動きが言葉を支えていた」ことに「音声言語」で育ったフランス語母国語話者である蓮見氏の妻は驚きを禁じ得なかったのである。女子大生達はまぎれもなく「文字言語」で育った「視覚的」な日本人であり、「聴覚的」なフランス語に対しても「視覚的」に「文字」から接していったのであろう。「文字」が記憶によみがえれば、「この文字はどういうふうに読むの」と、副次的に「音声」がでてくるはずである。しかもその「文字」はさながら日本文字のお習字の如く手で何回も書いて身体で覚えてきたのであり、記憶に呼び起こすには練習した時のように指を動かすこととなる。「手の動き」が「単語の綴り」を支え、「単語の綴り」が「発音」を支える、という訳である。言い換えれば、「発音」よりも「単語の綴り」、そして「単語の綴り」よりも「手の動き」、となる。そこには音声が直接意味と結び付く「聴覚的」な「音声言語」には遥か遠く隔たった言語観及び言語教育が浮かび上がる。フランス人の妻がいくら説明されてもあと一つ理解出来なかったのは不思議でない。

今日現在でも「国語」の授業は漢字の読みと書く練習、単語の意味を調べる、そして段落に分けるなどである。「読む」が「国語」の授業の大半を占め、「読む」が出来れば「書く」も可能だとされており、また「読む」「書く」が出来れば「聴く」「話す」は当然出来るはずだと考えられている。「聴く」「話す」の積極的な開発は要求もされていないのが実情である。それが不都合でないのは、前述した様に、「我」が「汝」の中に「嵌入」している風土においては「説得」的にコミュニケーションを試みる必然性が余りないからである。せいぜい知識摂取のために「読む」ことが出来ればよいのであり、「読む」ための練習に終始する。一言でいえば、解釈の授業であり、それも単語単位の意味解釈がかなりの割合を占める。単語の意味が解れば文章が解釈できるはずであり、また単語が書ければ文章を書くことも出来るとみなされている。その証拠に文章の書き方を系統的に教育することさえなされないのである。寺子屋時代から教わるのは「読み、書き、そろばん」とされているが、ここで「書く」は習字である。明治以降も文章を「書く」に関しての作文法がひろく実践されたことはなく、思った通りに書けばよいというだけの無責任な教え方が最大公約数的教え方になっている。そのためには本をたくさん読みなさいと指導されるが、その本は大概は文学作品という有様である。

解釈主体の国語教育が行われる土壌だからこそ、英語の授業も解釈できる様に教師が単語の意味と文法の説明に明け暮れるのは自然の成り行きとなる。国語の場合と少し異なるのは、外国語であるが故に英語の授業は文法説明に割く時間が多くなるという点である。

滞米生活も長い言語学者牧野成一が、自分の高校生の頃と相も変わらず訳読中心であり、「学生は英語を一言も発せないで五十分の授業は終わってしまう」¹⁸ことに改めて驚きを禁じえなかったようであるが、音声が届かないのは英語の授業に限らず、国語・英語を含め日本の言語教育に共通して見られる現象である。そしてそのことの異常さに、この国際化時代にあって、つまり否がうえにも音声を伴ったコミュニケーションをせざるを得なくなって初めて気が付いたのであるが、それでもこれまでの伝統は簡単には払拭出来ないでいる。それ程「無声」の言語文化は深く染み込んでいるものと思われる。我々日本人は言語が音の連鎖とする発想から極めて遠いところにおり、そのことが「音声言語」たる英語の学習にはどれだけ妨げとなるのか、少なくともこの事実は認識しておく必要がある。

4. おわりに

外国語習得に困難を感じる日本語母国語話者が多いが、それも特に「話す」「聴く」に苦勞する人が多い。コミュニケーションのための英語学習といわれながらもその方向になかなか進まないのは何故なのか。もともと言語習得に関してあえてコミュニケーションのための云々と話題になることがおかしくもある。言語の第一義的機能はコミュニケーションであるはずなのに、それなのにコミュニケーションが取り沙汰されるのは何よりも日本語の特殊事情に他ならない。少なくとも欧米の言語と比較した場合特殊としか言い様がなくなる。

「我」と「汝」が「相互嵌入」しているため「対話」が必要とされず、いわば「対話」不在の日本の言語的風土にあっては「音声」に依存して「話す」または「聴く」ことが発達することが少なかった。言語は音声に始まり音声で終わるという認識が稀薄であるということである。ところがその様な土壌の中で育った日本語母国語話者は「音声言語」そのものである欧米の言語を学習しようとする時なかなか切り替えが成功しない。「文字言語」習得の方法で「音声言語」にも接しようとする。

文字が主、音声は副、という考えを捨てない限り「聴く」ことに感じる困難さはなかなか克服し難いものではないだろうか。それは命題は文という一つのまとまりをもって表現されるという認識への切換えをも含むものである。なぜならば、もともと音の連続は息の切れ目はあっても本来区切りがないものである。その音の連鎖が文字に表されると、各単

語の前後に空白が置かれ、その切れ目があたかも大きな意味があるかの様に印象づけられてしまう。特に「視覚的」人間にとってはそう受け止めてしまう。単語の存在が実際以上に大きくなってしまふのである。視覚的な「文字言語」はそれでも構わないが、聴覚的な「音声言語」にはそれが不都合となる。音の連続全体を聞き取り意味解釈する、そのためには先に「音」あり、先に「文」ありの「音声言語」的言語観に切り替える必要があるということである。それが日本語の言語的特質とどれだけかけ離れたものであり、それ故いかに困難なことであってもせざるを得ないのである。そして授業で発音や聞き取りの訓練をする時には、早い段階から「発音の変化」を受けた後の連続した音を練習することが大切であろう。

注

- 1 森有正『森有正全集』第4巻（東京、筑摩書房、1978年）、269頁。
- 2 同書、302頁。
- 3 本稿にレポートを抜粋引用した3名の学生は、いずれも1996年度英語科2年次学生である。
- 4 ディクテーションの5問は、グレゴリー・ストリカーズ著『アメリカ口語英語問題集1』（東京、英友社、1993年）中の問題（156頁）及び付属のテープを使用させて頂いた。
- 5 森有正『森有正全集』第5巻（東京、筑摩書房、1979年）、345～346頁。
- 6 蓮見重彦『反＝日本語論』（東京、筑摩書房、1977年）、17～18頁。
- 7 同書、191頁。
- 8 ブルーノ・タウト著、森俣郎訳『ニッポン』（東京、講談社、1991年）、52頁。
- 9 渡辺淳一『午後のヴェランダ』（東京、新潮社、1988年）、174頁。
- 10 同書、26～28頁。
- 11 小泉文夫&山崎正和「対談 日本人と音」、『音のなかの文化』（東京、青土社、1983年）、154～155頁。
- 12 外山滋比古『省略の文学』（東京、中央公論社、1976年）、134頁。
- 13 森有正、『森有正全集』第4巻、308頁。
- 14 森有正、『森有正全集』第5巻、148頁。
- 15 蓮見重彦、上掲書、18頁。

- 16 蓮見重彦、上掲書、269 頁。
- 17 蓮見重彦、上掲書、269～270 頁。
- 18 牧野成一『ことばと空間』（東京、東海大学出版会、1978年）、101 頁。